

Proyecto de innovación docente: ‘Hilos conductores: transversalidad docente y pensamiento analítico en trabajo social’

Prat, Núria; Boixadós, Adela; Mesquida, Josep Ma; Palacin, Candida

‡ Profesores del Departamento de Trabajo Social y Servicios sociales de la Universidad de Barcelona

Resumen

El proyecto ‘Hilos conductores: transversalidad docente y pensamiento analítico en trabajo social’ nace en el año 2010 para, en primer lugar, dar continuidad al trabajo iniciado por un grupo de profesores y profesoras de primer y segundo curso de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, que se planteaba establecer conexiones entre algunas evidencias de sus respectivas asignaturas con el fin de avanzar hacia la construcción de una evidencia compartida y, en segunda instancia, para recoger la demanda de los propios estudiantes que proponían la posibilidad de entrelazar los trabajos en distintas materias.

Este planteamiento inicial que creció durante el curso 2011-2012, se ha constituido en un proyecto de Innovación Docente en el que han intervenido directamente 12 asignaturas, 16 docentes‡ y alumnos de primer curso de Grado en Trabajo social. Uno de los objetivos del proyecto es construir conocimiento conjunto sobre la capacidad de pensamiento analítico aplicada al trabajo social, mejorando el aprendizaje progresivo de esta competencia en el Grado y, asimismo, su evaluación en los ejercicios académicos con criterios consensuados.

Palabras clave: Innovación docente, pensamiento analítico, competencia, transversalidad, trabajo social

1 Introducción

Dos hilos mueven el título de este texto, por una parte el pensamiento analítico, por otra la transversalidad docente. Sería de interés interrogarnos sobre ambas cuestiones ¿Por qué es importante el desarrollo de la competencia de pensamiento analítico para los trabajadores sociales? El trabajo social en tanto teoría ha sido, desde sus orígenes, indisociable de la acción que esta proponía. Ello no fue obstáculo para que no se pensara sobre sus presupuestos y sobre sus acciones, en algunos momentos, a los cuales el origen no es ajeno (Richmond, 1995; 2005), de gran sistematización.

Asimismo, el trabajo social se ha desarrollado en contextos no siempre favorables a su expansión y ante realidades no centradas precisamente en las cuestiones de igualdad o justicia. Así, el trabajo social ha debido analizar la realidad que tenía ante sí con voluntad de transformarla. Por tanto, el análisis de la realidad, la posición crítica hacia la realidad son competencias relevantes.

Otro interrogante parece derivarse del anterior. ¿Cómo desarrollar el pensamiento analítico desde la docencia? Es en el primer curso de grado donde se sitúa la mayor diversidad de materias básicas, de todo el plan de estudios: antropología; sociología, historia, psicología, derecho y trabajo social (Plan de estudios-2009, Universidad de Barcelona) y es en este contexto, donde se evidencia la mayor heterogeneidad disciplinaria y constituye un escenario favorable para desarrollar la competencia transversal de pensamiento analítico a lo largo del Grado, recuperando estas materias iniciales. Esta forma de pensamiento desarrolla las capacidades de lógica,

observación, conceptualización, hábitos metodológicos para afrontar las tareas de análisis, investigación e intervención en la medida que facilita la comprensión de la realidad, y contribuye a la génesis de esperanza en las propias capacidades para afrontarla mediante tareas y proyectos, que facilitan el crecimiento de la persona al dotarla de herramientas que le sirvan para interpretar la realidad, resolver problemas, planificar y tomar decisiones, por lo tanto, tiene tanto una vertiente crítica, como una vertiente práctica. (Villa y Poblete, 2007). Pero la reflexión en la acción y sobre la acción requiere un modelo de enseñanza aprendizaje que sea coherente con tal objetivo.

Favorecer el pensamiento analítico de forma coherente con los elementos sustantivos que lo conforman (diferenciación y holismo) requiere hacerse desde un modelo de construcción conjunta con los estudiantes y con nuestros iguales docentes, donde se cuestione la praxis a través de la interacción entre los sujetos activos de aprendizaje. Éste permite un mayor conocimiento de las otras materias, su conexión entre ellas y en definitiva, avanzar hacia una cultura de la transversalidad.

El presente texto se divide en varios apartados, el primero se centra en los antecedentes del colectivo de profesores y su recorrido hasta constituirse como grupo de innovación docente, así como en el marco teórico que permite acercarse a la visión de determinados autores sobre el pensamiento analítico en relación a otros tipos de pensamiento (crítico, intuitivo, reflexivo y práctico).

En un segundo apartado hallamos los objetivos del grupo, la descripción de los materiales y métodos empleados por el mismo, los instrumentos dirigidos tanto a profesores como a estudiantes y el desarrollo de la investigación.

Finalmente se exponen los resultados, todavía con carácter provisional, y la discusión en torno a éstos y al texto en general.

1.1 Antecedentes y contexto del proyecto

La elaboración del proyecto de innovación docente en transdisciplinariedad y aprendizaje en trabajo social tiene sus orígenes en el curso 2010 -11 con la creación previa de un espacio de discusión no institucional entre profesores del primer curso del Grado de Trabajo Social con propósitos educativos. Es en este marco dónde los docentes empezamos a interrogarnos sobre nuestro desconocimiento de los contenidos, enfoques disciplinares y epistemologías de las distintas asignaturas, los objetivos y desarrollo de las principales actividades de aprendizaje propuestas y la necesidad de encontrar consensos sobre criterios de evaluación, así como también, escuchar la petición de los estudiantes en relación a la integración de enfoques y optimización de sus cargas de trabajo, desde su opinión exacerbadas con la implementación de la evaluación continua en nuestra universidad². En la que se manifiesta fragmentación de contenidos a través de las evidencias trabajadas a lo largo de las diferentes asignaturas, que en algunos casos podía provocar repeticiones de contenidos y en otros, justo lo contrario, ausencias o rupturas en la continuidad.

² Ver el documento Normas reguladoras de la evaluación y de la cualificación de los aprendizajes. Disponible en <http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>

El análisis en profundidad de estos trabajos vinculados a los objetivos de cada asignatura permitió empezar a pensar en el diseño de una evidencia compartida entre diferentes asignaturas, bajo la perspectiva de ganar en coherencia. La identificación de puntos de complejidad reorientó el trabajo del grupo hacia los procesos de aprendizaje

y evaluación de la competencia del pensamiento analítico dentro del ámbito del trabajo social. Esta descripción permite visualizar como un espacio inicial de discusión y aprendizaje y da lugar a la investigación, con la creación del grupo de innovación docente *Trans@net: transdisciplinariedad y aprendizaje en trabajo social* (2011)³ con la finalidad de profundizar en el trabajo conjunto y transversal entre diferentes materias en el contexto de los estudios de grado de trabajo social y crear un marco de trabajo, des del cual dar cabida a diferentes inquietudes de mejora la calidad docente, iniciativas colaborativas y de integración de contenidos entre materias o asignaturas de un mismo curso y entre cursos del grado. Iniciando sus primeros trabajos con el proyecto de investigación: ‘Hilos conductores: transversalidad docente y pensamiento analítico en trabajo social’ (2011-2013), de la cual en esta comunicación se describe su primera fase de implementación.

³ Equipo formado por: Manuel Aguilar (Política social), Adela Boixadós (Métodos y técnicas de investigación social), Joan Fortuny (Psicología del desarrollo humano), Gerard Horta (Antropología social), Silvia Iannitelli (Epistemología del Trabajo Social), Jordi Ibarz (Historia social contemporánea), Marta Llobet (Desigualdad y exclusión social), Josep M. Mesquida (Iniciación a la Practica del trabajo social y de los servicios sociales), Candid Palacin (Conceptos Básicos del trabajo social), Belén Parra (Epistemología del Trabajo social); Ma. Eugenia Piola (Desigualdad y exclusión Social); Núria Prat (Habilidades sociales y comunicativas); Jordi Sancho (Política Social); Gemma Vila (Sociología), Toni Vives (Historia Social Contemporánea), Montse Yepes, (Comunicación y Documentación).

1.2 Marco teórico

Antes de avanzar en el desarrollo del proyecto es necesario detenerse en hacer una aproximación a los dos núcleos conceptuales que sustentan las bases teóricas del proyecto de investigación. En primer lugar, el significado de la competencia de

pensamiento analítico y la búsqueda de herramientas para su aprendizaje e evaluación; en segundo, el concepto de transdisciplinariedad y el papel que tienen los grupos de innovación docente como espacios de trabajo colaborativo que permiten la reflexión en la acción para el cambio de cultura docente.

¿Qué entendemos por competencia de pensamiento analítico des del trabajo social? y ¿Por qué buscar evidencias e indicadores para su evaluación?

Autores como Nisbet y Peng (2001) nos hablan de dos tipos de procesos cognitivos anclados en la cultura y los sistemas sociales a los que pertenecemos, y más allá de las creencias, llegamos a formas de conocimiento a través de epistemologías tácitas y opuestas. En este sentido contraponen el pensamiento analítico a las formas de conocimiento holístico⁴. Las primeras tienen una atención dirigida hacia el objeto de conocimiento y las categorías a las que pertenece, utilizando las normas de la lógica formal para comprender sus comportamientos y relegando el razonamiento dialéctico, respecto a las formas holísticas, situadas en las relaciones y similitudes, lo experiencial y dialéctico. En esta misma línea de pensamiento, Morin (2000) manifiesta que el conocimiento de la realidad tiene que hacerse desde una aproximación contextualizada, global, multidimensional, compleja y nos plantea la necesidad de considerar la naturaleza social de la construcción del conocimiento. Aspecto que nos conduce a interrogarnos sobre como son nuestras prácticas docentes partiendo de la existencia de fragmentación del conocimiento entre materias y asignaturas en la organización de los planes de estudio así, como las dificultades por revisar las posiciones adoptadas, a la

⁴ También encontraríamos perspectivas duales e antagónicas entre pensamiento intuitivo y pensamiento analítico, que señalamos, aunque no abordamos.

hora de sostener la curiosidad y el conflicto cognitivo del estudiante (y nuestro) a la hora de inmiscuirse(nos) en otras miradas de la realidad.

Los trabajos de Villa y Poblete (2007) sobre competencias de aprendizaje en la enseñanza superior nos aportan una definición general de esta competencia descrita como el comportamiento mental que nos permite distinguir y separar las partes de un todo hasta reconocer sus principios y elementos. La ubica dentro de diferentes formas de pensamiento, que distingue entre analítico, crítico, reflexivo, práctico, deliberativo, analógico, creativo e corporativo, dando la oportunidad para concretar el peso relativo de cada una de ellas según el perfil profesional. El trabajo de estos autores se destaca por el esfuerzo de descripción y operativización en diferentes niveles de dominio. También señalan su cercanía con las capacidades reflexivas, junto con la lógica, la capacidad de observación, visión de conjunto, capacidad de conceptualización resolución de problemas y comunicación oral e escrita. En el contexto de la formación de los trabajadores sociales se encuentran numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre el peso específico y relevante que toman las capacidades reflexivas y críticas, seguidas de las creativas, pero sorprenden los escasos trabajos que mencionen la adquisición de capacidades analíticas (aisladamente) y sus habilidades para los/las trabajadores sociales. Entre éstos destacamos el trabajo de Gillian MacIntyre (2010) que analiza las ‘capacidades analíticas y reflexivas’ a través del uso de viñetas de 222 estudiantes de trabajo social en 6 universidades. La utilización conjunta de estos dos términos situados en un mismo nivel, muestra como los vínculos entre el pensamiento analítico y reflexivo son relevantes, aspecto recogido también por Villa y Poblete (2007) y Schön (1992).

Dentro de nuestro título de grado y los documentos de referencia utilizados para su elaboración se encuentran referencias explícitas a la competencia analítica como competencias transversales (2) y específicas (3) (Ver tabla 1). Y en relación a la forma de conceptualizarla se observan dos significados distintos, uno más vinculado a la comprensión amplia de las estructuras, procesos sociales, cambio social y comportamiento humano, y el otro, como elemento del proceso metodológico de intervención, vinculado a la praxis de toma de decisiones, resolución y adaptación a nuevas situaciones.

5 Memoria para la verificación del título de grado o graduada en trabajo social por la Universidad de Barcelona. 2009. La Formación universitaria en Trabajo social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en trabajo social (2007). Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social, Barcelona.

Tabla 1: Competencias analíticas descritas en el título de grado de trabajo social de la Universidad de Barcelona.

Fuente: Memoria para la verificación del título de grado o graduada en trabajo social por la Universidad de Barcelona (2009). 2011

| | |
|---|--|
| 100002 Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica/capacidad de tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones) | 120356 Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes. |
| 120530 Elaborar reflexiones y trabajos de análisis, así como analizar, prevenir y resolver problemas en temáticas vinculadas en el ámbito del Trabajo Social | 120361 Establecer y actuar para la prevención, análisis y resolución de situaciones de riesgo. |
| | 120368 Investigar, analizar, evaluar, promocionar y utilizar el conocimiento de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos, así como desarrollar y analizar las políticas que se implementan |

También se destaca la descripción utilizada de «análisis de visiones globales» que a nuestro modo de ver, establece puntos de encuentro entre los aspectos de la lógica analítica (desmenuzar, diferenciar elementos y relaciones múltiples) con la perspectiva global y multidimensional de dichos elementos puestos en relación en un todo. Aspecto que si bien, contrasta con las aportaciones anteriores que sitúan el pensamiento analítico y holístico como antagónicos. Entendemos que la aplicación de la competencia analítica en el ámbito del trabajo social implica necesariamente un enfoque global. ¿De qué? De las situaciones-problema, del trabajo cotidiano, de las estructuras y procesos de desigualdad implícitos y de los comportamientos humanos. ¿Para qué? Comprender, revisar y actualizarse, sistematizar, tomar decisiones. Apoyándose con el pensamiento reflexivo para revisar y evaluar los propios procesos de análisis en términos de aprendizaje a lo largo de la vida.

Una vez conceptualizado el significado de la competencia analítica en el contexto del trabajo social, y retomando la constatación de que las formas de evaluación determinan las formas de aprendizaje, es necesario explicitar las presuposiciones que se encuentran detrás de la inquietud en la búsqueda de evidencias basadas en nuestra práctica docente. La corriente educativa que busca evidencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje guarda bastantes similitudes la práctica social basada en evidencias. Por un lado, vemos que en la práctica educativa del trabajo social, se puede observar como en los últimos diez años los discursos pedagógicos y las agendas de discusión de los actores universitarios (docentes, investigadores y gestores educativos) versan sobre el dominio de competencias y su evaluación. Por otro lado, vemos que la práctica del trabajo social se encuentra inmersa en un escenario de demandas de evaluación y efectividad, relacionado con contextos de financiación de los servicios sociales y vigorizado por el papel que ha jugado la monitorización de la información a través de las tecnologías propiciando un liderazgo administrativo de las prácticas sociales (Webb, 2001). La presencia de lenguajes coincidentes en ambos ámbitos, nos llevan a hipotetizar que probablemente se trata de un marco cultural de pensamiento dominante, inducido por los planteamientos positivistas y racionalistas, que nos pone en situación de alerta sobre las consecuencias que puede tener esta mirada en la práctica docente y en la acción social.

¿Qué significado tiene la búsqueda de la transdisciplinariedad docente? ¿Y qué rol pueden tener los grupos de innovación docente en esta?

Para entrar en este eje teórico, no podemos olvidar los orígenes que tiene la disciplina. Desde la perspectiva de Morin (1995) esta tiene una función organizacional

en el seno del conocimiento científico y su fundación se sitúa en el contexto de las universidades del siglo XIX, por lo tanto su historia se halla inscrita en la historia de las sociedades, como producto de la convergencia de fenómenos exógenos (cambios sociales y transformaciones socio-organizacionales) y endógenos (reflexión interna sobre la generación de sus propios conocimientos y, sobre la elaboración y perfeccionamiento de sus métodos de investigación). Las disciplinas se instituyen mediante la demarcación, división y especialización del trabajo, y desde allí, responden a los distintos dominios predeterminados por el paradigma dominante. Las disciplinas tienden naturalmente a la autonomía, que ejercen a través de la delimitación de sus fronteras, de la lengua que ellas constituyen, de las teorías que les son propias, y de las técnicas que elaboran y utilizan en sus investigaciones (citado en Motta, 1999).

Es desde esta perspectiva que entramos a situar el concepto, «*multi/pluri*», «*inter*» y «*trans*» disciplinar a través de un simple ejercicio de diccionario. Revisando la etimología de estos prefijos, «*multi*», se encuentra vinculado a la cantidad (más de uno) y responde a un atributo estático, mientras que los prefijos «*inter*» y «*trans*» se refieren a las dinámicas interactivas, que tienen como consecuencia una transformación mutua de las disciplinas relacionadas en un campo, sujeto, contexto determinado.

En este sentido es interesante recoger la perspectiva de Basarab Nicolescu (1996), a través del cual situaríamos la multidimensionalidad en el estudio de un objeto de una disciplina por varias disciplinas a la vez. En este caso el objeto de estudio pertenece a una disciplina y es estudiado y profundizado por el aporte pluridisciplinario de las demás. La interdisciplinariedad, se sitúa en el intercambio comunicativo de profesionales de diferentes áreas con el objetivo de transferir métodos, significados, de

una disciplina a otra que conducen a nuevas interpretaciones y resultados, pero sigue inscribiéndose dentro de los marcos de estudio e investigación disciplinarios. La transdisciplinariedad, tienen por finalidad la comprensión del mundo desde la unidad del conocimiento, no divisibilidad, correspondencia y complementariedad, que se apoya en la acción dinámica que se inscribe en diferentes niveles de la realidad y en la existencia de nuevas lógicas y la emergencia de la complejidad, desde donde se pueden comprender relaciones entre aspectos contradictorios y dónde juega un papel importante la articulación entre distintos niveles de la realidad. Este autor propone considerar una realidad multidimensional, estructurada en múltiples niveles, que sustituyen la visión unidimensional del pensamiento clásico. Esta perspectiva conduce en términos de Morin (1995) a rupturas importantes en relación a los lenguajes pragmáticos y la capacidad de nombrar la realidad en sus diferentes niveles. Siendo esta una mirada que a nuestro modo de entender, se escapa al trabajador social, al médico, al sacerdote, y al maestro, por tratarse de un cambio cultural en los contenidos y los procesos de trabajo.

Llegados a este punto, encontramos en los espacios de trabajo colaborativo e investigación oportunidades para construir conocimiento y procesos que permitan a los docentes ir más allá de la reflexión y el intercambio disciplinar y empezar a tomar posiciones y actitudes transdisciplinarias sobre las formas de conocer.

2. Material y métodos

A continuación se presentan los objetivos del trabajo de investigación, se explica el desarrollo de la misma y se describen los instrumentos utilizados en el proceso de recogida de datos.

2.1 Objetivos

Desde la perspectiva de mejorar la calidad docente y la adquisición de la competencia analítica en la formación de los y las trabajadores sociales se presentan tres objetivos generales:

1. Concretar la competencia de pensamiento analítico en el trabajo social a través de un lenguaje y marco común de pensamiento entre los profesores del primer curso de grado que nos permita consensuar una definición y determinar sus niveles de dominio e indicadores de adquisición.
2. Favorecer el desarrollo progresivo de la competencia de pensamiento analítico entre las asignaturas de 1r y 2n curso de Grado a través del diseño y aplicación de un instrumento de evaluación común a través del sistema de rúbrica y del desarrollo de actividades de aprendizaje.
3. Desarrollar una comprensión más transdisciplinar de los profesores en relación a los contenidos impartidos y las actividades de aprendizaje vinculadas a cada asignatura de forma más coherente con la integración de las diferentes perspectivas y dimensiones de la realidad.

Los 16 miembros del grupo de investigación antes mencionado tienen la condición de ser sujetos-participantes en su rol de docentes de las 12 asignaturas donde se realiza este proyecto, de las cuales 9 (de un total de 10) corresponden al primer curso y cuatro al segundo, organizadas por semestres. También los 262 estudiantes matriculados en el primer curso (2011-2012) representan al universo de población de la investigación.

Taula 2. Relación de asignaturas que participan en el proyecto de innovación docente.**Fuente: Elaboración propia a partir de información diversa.⁶ 2011**

⁶ Se hace constar el número de estudiantes previsto para las asignaturas. Puede variar en función de convalidaciones, incidencias en la matrícula y otros factores.

En relación al perfil de los profesores en estos momentos podemos analizar sus características multidisciplinares a través de su procedencia organizativa en cinco departamentos diferentes. Existe un predominio de docentes vinculados al Dept. de Trabajo Social y Servicios Sociales (11 profesores); Dept. Historia Contemporánea (2); Dept. Psicología Social (1); Dept. Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho i Metodología de les Ciencias Sociales (1) y Dept. Antropología Social (1). En

próximas fases podremos aportar datos complementarios sobre: género, edades, tiempo de experiencia docente, permanencia en los equipos docentes de las asignaturas del grado.

2.2 Desarrollo de la investigación.

La investigación completa se llevará a cabo a lo largo de cuatro cursos habiéndose iniciado en el curso 2022/2011 y teniendo previsto finalizarla en el curso 2013/2014.

El gráfico que se muestra a continuación describe las actividades que se realizarán a la largo de todo el proyecto.

Figura1: Fases del proyecto

Fuente: Elaboración propia. 2011

2.3 Materiales e instrumentos.

Los instrumentos de análisis utilizados se distinguen según los dos grupos de sujetos participantes de investigación, por una parte encontramos a los profesores- investigadores y por la otra los estudiantes matriculados en el primer curso del Grado.

Figura 2. Instrumentos de recogida de datos.

Fuente: Elaboración propia. 2011

1. Para el análisis de los elementos comunes entre asignaturas se utiliza una matriz común para recoger los rasgos comunes y singularidades de una de las evidencias principales de las asignaturas participantes a criterio del profesor/a. Incluye: título del trabajo; objetivos; descripción; criterios de evaluación; valor del trabajo dentro de la asignatura; fechas de entrega; bibliografía específica.

2. Análisis independiente de un texto narrativo, desde la perspectiva disciplinar de los profesores y des del contexto de los contenidos impartidos en el plan docente de la asignatura dónde imparten docencia.

3. Los profesores eligen entre los trabajos de los estudiantes del curso anterior (2010-2011) y sobre la misma evidencia de estudio inicial, una muestra de dos fragmentos de textos que califican como pensamiento analítico completo e incompleto. Elaboran una argumentación narrada y abierta de su valoración y los criterios de selección utilizados.

4. La competencia analítica del estudiante se estudia en diferentes momentos del proceso de aprendizaje (Noviembre 2011; Abril 2011, Abril 2013) a través de una prueba abierta de análisis sobre el mismo texto narrativo, que coincide con el analizado previamente por los profesores. Las condiciones de aplicación se mantienen regulares en los tres momentos (contexto de aplicación por grupo clase y anónimo).

3 Resultados y discusión

Los antecedentes expuestos sobre el recorrido han dado lugar a la creación de redes entre el profesorado facilitadoras de flujos de saberes diversos que permiten la construcción de pensamiento común, aspecto destacado en los contextos de enseñanza superior, a menudo, impregnados por la cultura jerárquica, la estanqueidad disciplinaria y las libertades de cátedra profesional. Este proceso de aproximación es el que ha permitido la implicación de casi todas las asignaturas del primer curso de grado y la cristalización del grupo de investigación docente. Siendo esta una muestra o ejemplo de praxis colaborativa para el beneficio de la calidad docente y el aprendizaje de los

estudiantes y a la vez, un indicador de reconocimiento profesional e institucional ante los órganos formales.

La fase de ejecución en la que se encuentra en estos momentos el proyecto solo nos permite presentar resultados preliminares y provisionales de la aplicación de los primeros instrumentos de recogida de datos, los cuales requieren un análisis prudente a la espera de completar su interpretación en fases más avanzadas del proyecto.

En relación al análisis inductivo realizado sobre los elementos comunes entre los trabajos estudiados de cada asignatura se visualizan conexiones en tres áreas de contenidos: un grupo de elementos conceptuales, metodológicos y de evaluación. En relación a los primeros, la mayor coincidencia es en relación al proceso de los grupos de trabajo, como experiencia y desarrollo de aprendizajes (5 asignaturas), el concepto de prejuicio, estigma y mirada (4 asignaturas) y el concepto de territorio (3 asignaturas). Entre los elementos de carácter metodológico se encuentran las herramientas de observación (5 asignaturas), en primer lugar, seguida por el relato de vida (con sus variantes de autorelato y historia de vida) (3), la entrevista (incluyendo la perspectiva de investigación e intervención a diversos públicos), y la recogida y registro de datos (3). Finalmente, los elementos de evaluación sobre los criterios de análisis y argumentación y los criterios formales de presentaciones de trabajos académicos destacan por ser los más coincidentes ya que todas las asignaturas los tienen en cuenta, seguido de los criterios relacionados con las presentaciones orales de dichos trabajos en el aula (3). Los resultados de esta primera etapa permitieron focalizar el trabajo de investigación en la competencia de pensamiento analítico habida cuenta de las veces en las que ésta aparecía en el conjunto de asignaturas.

En estos momentos se está procediendo a la explotación de los datos recogidos en los tres instrumentos aplicados hasta el momento: evaluación de la competencia de análisis en el trabajo académico de la asignatura donde imparten docencia; análisis docente de un mismo texto desde la perspectiva disciplinar del profesor/a y teniendo en cuenta los contenidos impartidos en su asignatura y finalmente, la primera prueba realizada a los estudiantes para recoger las características y el nivel inicial de su pensamiento analítico. Del cual a continuación indicamos resultados detallados sobre el perfil de los estudiantes participantes.

De los 262 estudiantes inscritos en la asignatura de primer curso de Grado en Trabajo Social de Conceptos, han participado en la primera prueba 128 estudiantes, lo que representa el 48,85%. La participación es mayor entre los estudiantes del turno de mañana que constituyen el 58,59% de los/las participantes. La mayoría de las participantes son mujeres (83,6%) y la edad media es de 21,88 años, siendo el más joven de 17 años y el mayor de 52 años.

El acceso al Grado en Trabajo social se realizó a través del Bachillerato en un 50,8% de los casos y a partir de un Ciclo formativo en el 40,6%. Entre los participantes que responden a esta pregunta, el 75,4% eligió en el Grado en Trabajo Social en primera opción y la razón aducida en el 90,6% de los casos es el interés profesional. Un porcentaje importante de estudiantes tiene alguna actividad laboral (42,2%). De los estudiantes que mantienen alguna ocupación, la mayoría (87%) trabaja a tiempo parcial o durante los fines de semana.

En la introducción se planteaban algunos interrogantes referidos al objeto de este texto: ¿por qué es relevante el pensamiento analítico en trabajo social? y ¿Cómo

favorecer el pensamiento analítico? Es evidente, como se indicaba en el apartado de resultados, la provisionalidad de la iniciativa presente, sin embargo pueden resaltarse algunas cuestiones. El análisis de los diferentes elementos conceptuales, metodológicos y evaluativos de las diferentes asignaturas planteo al grupo algunas cuestiones relevantes: ¿Como hallar un modo de evaluar las producciones del alumnado coherente e unitario, más allá de las diferentes evidencias citadas en el apartado de resultados? ¿Con que criterios se podría construir un esquema común? Entre las herramientas metodológicas citadas anteriormente figuraba la recogida de datos y el análisis crítico de determinados aspectos de la realidad (relatos, historias de vida, entrevistas...). En estas cuestiones podría indicarse que el alumno debía describir y clasificar los elementos de esa realidad a la que se enfrentaba, para posteriormente ponerlos en relación, entre si y con otra serie de conocimientos. Entendimos que el proceso que parecía unificar las diferentes evidencias era el Pensamiento analítico tal y como lo hemos definido anteriormente a mediante las elaboraciones de Villa y Poblete (2007). La participación en el proyecto de profesores de procedencia multidisciplinar y diversidad departamental (e incluso la propia formación de los Trabajadores Sociales formados generalmente en segundas disciplinas) resulta un elemento importante en la circulación de conocimientos y, especialmente permiten aproximarse a algunas cuestiones planteadas. Un concepto parece asentarse notablemente en lo anterior, la posibilidad de transversalizar el ejercicio docente. En este sentido este proyecto genera varias posibilidades:

- Evitar o disminuir la parcelación o fragmentación de conocimientos. El trabajo social se ha nutrido, a lo largo de su historia, de aspectos procedentes de otras fuentes de conocimiento. Esta cuestión, que tiene su reflejo docente y sin duda genera una mas que probable fortaleza profesional en el análisis de la realidad, presenta también una posible debilidad si no se establecen los conectores precisos entre materias. ¿Qué comparte Sociología o Psicología con el Trabajo Social? Mucho, indudablemente, pero ello requiere un trabajo adicional o ligazón conductora entre asignaturas.

- Favorecer el conocimiento entre docentes de metodologías, estilos y lecturas de la propia realidad, superando los márgenes, a veces amplios otras restrictivos, que desde cada disciplina se ejercen.

- Transversalizar conocimientos. La transversalidad es una noción de alta difusión en círculos diversos, ya sean derivados del mundo organizativo (entre departamentos o secciones, por ejemplo), de la órbita disciplinar (entre disciplinas) o en ámbito docente (entre asignaturas). Pese a la alta aceptación de la idea, una de las problemáticas principales es su operatividad, siempre difícil. En este sentido, el acuerdo del equipo en torno al pensamiento analítico ha generado un territorio que permite plasmar de manera operativa la transversalidad docente.

Quedan muchos elementos en espera. La primera prueba establecida para los estudiantes tan solo permite discriminar en estos momentos una participación que, dado su carácter voluntario, puede calificarse de notable.

Agradecimientos

Queremos agradecer la participación de todas y todos los estudiantes de trabajo social participantes en el estudio, a todos los departamentos universitarios implicados, a Programa de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona por el apoyo económico y especialmente a todas nuestras compañeras y compañeros docentes de los estudios de grado de trabajo social.

Bibliografía

MacIntyre, G., Lister, P. G., Orme, J., Crisp, B. R., Manthorpe, J., Hussein, S., et al. (2011). Using vignettes to evaluate the outcomes of student learning: Data from the evaluation of the new social work degree in England. *Social Work Education, 30*(02), 207-222

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E., & Centre Unesco de Catalunya. (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. Retrieved 09/12/2011 from <http://www.unescocat.org/fitxer/516/setconeixements.pdf>

Motta, R.D. (1999). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Revista Signos. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité: Manifeste* Editions du Rocher.

Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review, 108*(2), 291.

- Richmond, M. E. (2005) *Diagnóstico Social*. Madrid: Editorial Siglo XXI: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- Richmond, M.E. (1995) *El caso social individual. El Diagnóstico Social*. Textos Seleccionados. Madrid: Talasa.
- Schön, Donald 1992 La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Bilbao: Mensajero*,
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *British Journal of Social Work*, 31(1), 57.